

I. Bildungsungleichheiten im Schulsystem

ENTSCHEIDEN DIE SCHÜLER MIT?

Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang
nach der Grundschule

Florian Wohlking und Hartmut Ditton

Zusammenfassung: Dieser Beitrag widmet sich der Analyse des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen am Ende der vierten Klassenstufe. Die Übergangsentscheidung wird dabei nicht als ein zu einem feststehenden Zeitpunkt anstehendes Ereignis angesehen, sondern als ein über eine längere Phase der Grundschulzeit ablaufender Aushandlungsprozess zwischen den Eltern, ihren schulpflichtigen Kindern und den Lehrkräften. Die Besonderheit am hier vorgestellten Ansatz ist die explizite Berücksichtigung der Schullaufbahnwünsche der Schulkinder selbst. Es zeigt sich, dass die Wünsche der Kinder zwar stark mit den Bildungsaspirationen ihrer Eltern und der Übertrittsempfehlung der Lehrkräfte zusammenhängen, aber dennoch Diskrepanzen bestehen. Ihre Bildungsvorstellungen weisen einen ebenso hohen Zusammenhang mit der Schulanmeldung auf wie die elterlichen Bildungsaspirationen. Ergebnisse differenzierter Analysen belegen, dass die Wünsche der Schulkinder einen substanziellen und eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Übergangsentscheidung leisten. Daraus resultieren zumindest für den Grundschulübergang Hinweise auf Modifikationen der in der Übergangsforschung bevorzugten Rational-Choice-Modelle.

I. Einleitung

Der Übergang in die Sekundarstufe ist eine zentrale Forschungsfrage in der soziologischen Bildungsforschung. Er wird unter anderem deswegen besonders häufig untersucht, weil der Übergang in die weiterführenden Schulen in mehrfacher Hinsicht als eine wichtige Weichenstellung und „sensible Phase“ für die weitere Bildungslaufbahn angesehen werden kann (Blossfeld 1988). Während in der Grundschule noch gute und weniger gute Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden, erfolgt ab der fünften Jahrgangsstufe eine institutionelle Trennung nach Leistungsniveaus. Diese Auslesefunktion stellt seit jeher einen Ansatzpunkt für Kritik dar, zumal damit die freie Schulwahl eingeschränkt wird (vgl. Büchner und Koch 2001). Außerdem spielt der Übergang in die Sekundarstufe eine zentrale Rolle für die Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungsverlauf. Für diesen Übergang sind eine sozialspezifische Empfehlungspraxis der Lehrkräfte sowie ein schichtspezifisches Entscheidungsverhalten der Eltern gut belegt (Becker 2009; Ditton 2007; Ditton und Krüsken 2009a; Maaz et al. 2010). Bislang gänzlich unerforscht ist jedoch die Frage, welche

Rolle die Schulkinder selbst im Entscheidungsprozess spielen: Wie stark werden deren Präferenzen für eine bestimmte Schullaufbahn von denen ihrer Eltern oder Lehrkräfte geprägt? Wie sehr lassen sich umgekehrt Eltern und Lehrkräfte von den Wünschen der Kinder beeinflussen? Inwieweit wird die Entscheidung über den Schultyp nach der Grundschule letztendlich durch das Schulkind mitbestimmt?

Die Anmeldung des Kindes an einer weiterführenden Schule führen wohl nur wenige Eltern völlig unbeeinflusst von Anderen durch. In der Regel dürfte sich ein Aushandlungsprozess abspielen, bei dem Lehrkräfte und Eltern gemeinsam versuchen, eine für die Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes optimale Entscheidung zu treffen. Dass dabei auch die Kinder selbst einen Einfluss auf diese Entscheidung haben dürften, liegt auf der Hand. Es ist somit davon auszugehen, dass Bildungsentscheidungen im Familienkontext getroffen werden (vgl. Becker 1998; Kristen 1999), wobei auch der Übertrittsempfehlung durch die Schule eine maßgebliche Bedeutung zukommt, und zwar unabhängig davon, ob sie einen bindenden Charakter hat oder nicht (vgl. Maaz et al. 2010).

Der Übergang auf die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe sollte vom Anspruch her in erster Linie vom Leistungsvermögen des Kindes abhängig sein. Entsprechend einer Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister sollen Lehrkräfte bei ihrer Übertrittsempfehlung aber auch die „Persönlichkeit des Kindes“ insgesamt, seine Motivation und das Umfeld mit berücksichtigen (KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003). Die Eltern wünschen sich für ihr Kind dagegen nur das Beste und möchten zugleich einen Statusverlust vermeiden (Esser 1999). Das Kind selbst würde vielleicht am liebsten die weiterführende Schule besuchen, auf die auch die Freunde gehen werden. Wie auch immer die Übertrittsempfehlungen und Bildungsaspirationen zustande kommen, ergibt sich im Idealfall am Ende ein Konsens bezüglich der Schulanmeldung, der alle Beteiligten zufriedenstellt. Bei einem so komplexen Prozess mit einer Fülle von Einflussfaktoren muss das jedoch nicht immer der Fall sein. Schlimmstenfalls gibt es drei unterschiedliche Vorstellungen vom einzuschlagenden Bildungsweg. Sofern sich nicht alle drei Parteien einig sind, wird die Entscheidung für eine Schulform jedenfalls schwierig. Setzen sich die Eltern gegen einen abweichenden Wunsch des Kindes durch, riskieren sie ein unglückliches Kind auf einer Schule, auf der es nicht zurechtkommt und vielleicht früher oder später scheitert. Wird im Konfliktfall die Entscheidung dem Kind überlassen, ist es möglicherweise zunächst zufriedener, aber aus Elternsicht sind die weiteren Perspektiven nicht optimal. Und wird entgegen den eigenen Wünschen der Empfehlung der Lehrkraft gefolgt, kann das ebenfalls zu Schwierigkeiten führen.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich speziell mit der Frage, ob die Bildungsaspirationen des Kindes einen eigenständigen Einfluss auf die Anmeldungen an den weiterführenden Schulen ausüben. Im folgenden Kapitel wird zunächst aus theoretischer Perspektive dargestellt, in welcher Weise die Schülerwünsche die Entscheidung beeinflussen. Anschließend wird empirisch überprüft, inwieweit sich Effekte der Aspirationen der Kinder auf die Gymnasialanmeldung nachweisen lassen. Bestätigt sich die Vermutung über den Einfluss des Kindes auf das Anmeldeverhalten, so lässt sich die Forderung begründen, die Bildungsaspirationen der Schüler künftig in Modellen zur

Erklärung der Wahl der Schulform als eigenständigen Faktor explizit mit einzubeziehen.

II. Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen

Die Beschäftigung mit Übergängen im Schulsystem hat sich in den letzten Jahrzehnten als eigenständiger Bereich innerhalb der soziologischen Bildungsforschung etabliert. In einer frühen Phase war die Forschung vor allem auf Fragen der schulischen Auslesefunktion, der Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Schulformen, der Rechte von Eltern sowie der Verbesserung der Übergangspraxis konzentriert (vgl. Rolff 1997). Im Lauf der Zeit rückten dann empirische Studien zum Übergangsverhalten immer stärker in den Vordergrund (Arnold et al. 2010; Baumert et al. 2009; Becker 2009; Ditton 1992, 2007, 2010; Maaz et al. 2010; Meulemann 1985). Dabei finden sich in der gegenwärtigen Übergangsforschung besonders häufig Untersuchungen, bei der die Übergangsentscheidungen als individuelle Kosten-Nutzen-Abwägungen analysiert werden (Becker 2000; Becker und Lauterbach 2004; Maaz et al. 2006). Diese theoretischen Modelle bilden jedoch die skizzierte Dynamik und Komplexität der Entscheidung für eine Schulform nur unvollständig ab, da hier die Perspektive *eines* Akteurs (in der Regel die der Eltern) in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. Breen und Goldthorpe 1997). Demgegenüber wäre es bedeutsam, die gegebenenfalls unterschiedlichen Nutzenkalküle der verschiedenen beteiligten Akteure zu betrachten und ihre jeweilige Bedeutung für die Schulformwahl zu analysieren. Diesbezüglich werden in der Forschung bislang zwar die Schulformempfehlungen der Lehrkräfte und die Bildungsaspirationen der Eltern untersucht. Die Schülerinnen und Schüler spielen dagegen kaum eine Rolle, jedenfalls nicht hinsichtlich der Bedeutung ihrer Bildungsaspirationen für die Wahl der Schulform. Untersuchungen zum Schulübertritt aus der Schülerperspektive berücksichtigen eher die im Zusammenhang mit der jeweils realisierten Entscheidung stehende Zufriedenheit, Unsicherheit oder die Ängste der Kinder (Büchner und Koch 2001). Zur Konkretisierung des Einflusses der Kinder auf elterliche Bildungsentscheidungen und die Schulanmeldungen liegen dagegen nur einzelne qualitative Befunde vor (Helsper et al. 2009). Diese sprechen allerdings dafür, dass Kinder oftmals sehr konkrete Vorstellungen zum Besuch der weiterführenden Schule haben und ihre damit verbundenen Ansprüche auch geltend machen; selbst gegen anderslautende Empfehlungen von Lehrkräften oder Erwartungen ihrer Eltern. Einen weiteren Hinweis auf den bedeutsamen Stellenwert der Aspirationen der Kinder geben auch Analysen der Daten aus der KOALA-Studie. Hier konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte bei schulischen Leistungen, die keine eindeutige Empfehlung für eine Schulform erlauben, die Schulformwünsche der Kinder einbeziehen, um ihre Entscheidung zu treffen (Ditton und Krüsen 2009a).

Die weitgehende Vernachlässigung der Bildungsaspirationen der Kinder in der aktuellen (deutschsprachigen) Übergangsforschung ist insofern erstaunlich, als es hierzu eine beachtenswerte Forschungstradition, gekoppelt an die „Wisconsin-Studie“, gibt (vgl. hierzu etwa Alexander et al. 1975; Haller und Portes 1973; Hauser 2005; Saltiel 1988; Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969).

Das der Wisconsin-Studie zugrunde liegende Modell versucht zu erklären, wovon (schulische) Leistungen und Aspirationen Jugendlicher abhängig sind und wie sie ihrerseits die Bildungs- und Berufskarriere beeinflussen. Das Modell geht von folgenden Annahmen aus: Einen zentralen Stellenwert für den Bildungserfolg haben Bildungsaspirationen. Diese werden in starkem Maße von kognitiven Fähigkeiten und den schulischen Leistungen beeinflusst. Sie sind darüber hinaus aber auch vom sozialen Kontext abhängig. Relevante Basismechanismen im Modell sind damit die Selbstreflexion und interpersonelle Einflüsse. Die kognitiv-motivationale Komponente des Modells betont, dass Fähigkeiten sowie Motivation und Anstrengungsbereitschaft wichtige Einflussfaktoren für das Zustandekommen von Bildungsaspirationen sind. Bezogen auf die Kontextfaktoren wird besonders der Einfluss signifikanter Anderer hervorgehoben. Sie können jeweils entweder „definer“ sein, also Personen, die Erwartungen direkt an das Individuum herantragen. Zum anderen können sie „models“ sein, deren eigene Aspirationen das Individuum indirekt, etwa über ihre Vorbildfunktion, beeinflussen, ohne dass unmittelbar Erwartungen geäußert werden (Haller und Portes 1973: 71). Es ist empirisch nicht einfach zu ermitteln, wer die signifikanten Anderen eines Individuums sind. Nicht alle Personen, mit denen Interaktionen stattfinden, müssen einen Einfluss haben, und umgekehrt können auch Personen, mit denen nicht unmittelbar interagiert wird, signifikante Andere und einflussreich sein (vgl. Haller und Portes 1973). Allerdings wird allgemein davon ausgegangen, dass die wichtigsten signifikanten Anderen für Jugendliche (und Kinder) deren Eltern, ihre Lehrkräfte sowie die besten Freunde sind.

Eine weitere Annahme des Wisconsin-Modells besteht darin, dass sowohl die eigenen Erwartungen als auch die der signifikanten Anderen in einem engen Zusammenhang mit den bisher gezeigten Fähigkeiten und schulischen Leistungen stehen (vgl. Hauser 2005). Sowohl das Individuum selbst als auch die signifikanten Anderen orientieren sich bezüglich ihrer weiteren Bildungserwartungen am bisherigen schulischen Erfolg, z. B. an den Schulnoten. Somit werden auch die Erwartungen anderer nicht einfach unhinterfragt übernommen, sondern hinsichtlich der Selbsteinschätzung der eigenen individuellen Fähigkeiten und erwarteten Möglichkeiten reflektiert. Es erfolgt quasi ein Abgleich eigener und fremder Erwartungen vor dem Hintergrund der bisherigen individuellen Erfahrungen im Bildungssystem. In diesem Abwägungsprozess können noch weitere Persönlichkeitsmerkmale des Individuums bedeutsam sein, wie die Leistungsbereitschaft, die Suche nach Anerkennung, die Soziabilität und Empathie. Beispielsweise könnte abhängig vom Selbstkonzept eigener Fähigkeiten die Beeinflussbarkeit durch Andere und die Einschätzung der eigenen Leistungen und Möglichkeiten unterschiedlich sein.

Im Folgenden ist keine Überprüfung des Wisconsin-Modells geplant. Dafür wäre zunächst in einem eigenständigen Beitrag die Anwendbarkeit des Modells auf die Besonderheiten des deutschen Schulsystems und die Situation 10-jähriger Kinder differenziert zu diskutieren. Es geht vielmehr darum, in einer ersten Annäherung zu prüfen, wieweit es für die künftige Übergangsforschung weiterführend und notwendig sein könnte, die Bildungsaspirationen der Kinder als eigenständig bedeutsamen Faktor zu berücksichtigen. Dabei ist das Wisconsin-Modell relevant, weil sich daraus ableiten lässt, welche Faktoren oder Variablen bei den Analysen zu berücksichtigen sind. Konkret sind es die Fähigkeiten oder schulischen Leistungen, der sozioökonomische Status

der Herkunftsfamilie, der Einfluss signifikanter Anderer und schließlich die Bildungsaspirationen des Kindes selbst. Dagegen spielen für die Übergangsentscheidung nach der Grundschule die weiteren Variablen des Modells (abschließender Bildungserfolg, berufliche Aspirationen, erreichter beruflicher Status) von der Natur der Sache her keine Rolle.

Da es in der gegenwärtigen Schulübergangsforschung an Untersuchungen mangelt, die einen Zusammenhang zwischen den Schullaufbahneempfehlungen und den Bildungsaspirationen der Eltern und Kinder herstellen, ist dies genau der Gegenstand der nachfolgenden Analysen. Es soll überprüft werden, inwieweit die Kinder selbst im Entscheidungsprozess beim Übergang auf eine weiterführende Schule eine Rolle spielen. Sind ihre Bildungsaspirationen ein bloßes Abbild der Aspirationen ihrer Eltern oder der Empfehlung der Lehrkraft oder bestehen Abweichungen? Wann und wie entwickeln Kinder eigene Ansichten zur zukünftigen Schulkarriere? Welchen Einfluss haben Freunde auf die Entwicklung der Wünsche der Kinder? Wird die Entscheidung über den Schultyp nach der Grundschule durch das Schulkind mit beeinflusst? Welchen Einfluss auf die Schulanmeldungen haben Lehrkräfte, Eltern und Kinder? Zu diesen und einer Vielzahl möglicher Anschlussfragen bestehen gravierende Forschungslücken. Auch mit dem vorliegenden Beitrag können nur erste Antworten gegeben werden. Konkret sollen folgende Fragen überprüft werden:

1. Bestehen zwischen den Schülerwünschen und den Bildungsaspirationen der Eltern Diskrepanzen? Sofern das der Fall ist, kann dies als Hinweis auf die Notwendigkeit einer Erweiterung der bislang verwendeten Modelle zum schulischen Übergang verstanden werden. In weiterführenden Analysen wäre dann zu prüfen, wieweit von den Eltern abweichende Bildungsaspirationen der Kinder, die sowohl nach „oben“ als auch nach „unten“ gehen können, durch den Einfluss signifikanter Anderer oder eine kindspezifisch andersartige Kosten-Nutzen-Kalkulation erklärbar sind.
2. Haben die Schülerwünsche einen eigenständigen Einfluss auf die Wahl der Schulform? Vermutet wird ein signifikanter Effekt der Bildungsvorstellungen der Kinder auf die Anmeldung an einer Sekundarschule, der über die Effekte der Elternaspirationen und der Empfehlung der Lehrkraft hinausgeht.
3. Wie stark sind die Effekte der Schülerwünsche? Über die Stärke des Einflusses der Schülerwünsche kann aufgrund des Mangels an Untersuchungen zu diesem Thema nur spekuliert werden. Vorstellbar wäre einerseits, dass die Effektstärke der Schülerwünsche hinter denen der Elternaspirationen und der Empfehlungen der Lehrkräfte zurückbleibt. Andererseits ist denkbar, dass die Schülerwünsche einen erheblichen Einfluss haben und mit denen der Eltern oder Lehrkräfte gleichziehen oder sie sogar übertreffen. Da Ergebnisse hierzu bislang fehlen, wird erwartet, dass die Effekte der Schülerwünsche ähnlich groß sind wie die Effekte der Elternaspirationen.

III. Datengrundlage und Untersuchungsmethode

Für die vorliegende Untersuchung wurden Daten aus der Studie KOALA-S (KOMpetenzAufbau und LAufbahnen im Schulsystem; vgl. Ditton 2007; Ditton und Krüskens 2009b) verwendet. Dabei handelt es sich um eine zwischen 2005 und 2007 an bayeri-

schen und sächsischen Grundschulen durchgeführte Längsschnittstudie zum Erwerb schulischer Kompetenzen und dem Übergang in die Sekundarstufe. Die Stichprobenziehung erfolgte nach einem geschichteten Zufallsverfahren (Schichtungsmerkmale: Urbanisierung, Schulgröße, Schultyp und Region), wobei aus jeder Schule eine zufällig ausgewählte Klasse in die Stichprobe aufgenommen wurde. Gemessen wurden jeweils zum Schuljahresende in der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe (T1, T2 und T3) die Fachleistungen der Schüler in Deutsch und Mathematik sowie Urteile der Lehrkräfte zu Schülerleistungen, Zeugnisnoten und übergangsbezogene Einschätzungen der Lehrkräfte. Parallel wurden zu allen drei Messzeitpunkten sowohl die Eltern als auch die Schüler schriftlich befragt.

In KOALA-S wurden die Vorstellungen der Schüler zu ihrer späteren Schullaufbahn explizit mit erhoben. Dazu wurde ihnen am Ende der dritten und vierten Klasse auch die Frage gestellt, auf welche Schulform sie gerne gehen würden, wenn sie es sich selbst aussuchen könnten. Darüber hinaus liegen auch die Bildungsaspirationen der Eltern und die Schulempfehlungen der Lehrkräfte jeweils bereits ab der zweiten Klasse gemessen sowie die letztendlich realisierte Schulanmeldung vor. Damit bietet der Datensatz eine Fülle von Analysemöglichkeiten bezüglich Entwicklung, Einfluss und Auswirkungen von Schülerwünschen im Zusammenspiel mit den elterlichen Bildungsaspirationen und den Empfehlungen der Lehrkräfte.

1. Stichprobe

Für die folgenden Analysen wurden die Daten der bayerischen Probanden berücksichtigt, da die Bezugnahme auf beide Bundesländer den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Insgesamt nahmen an der KOALA-Studie 42 der für die erste Erhebung ausgewählten 43 bayerischen Schulklassen ($n = 871$ Schüler) an allen drei Erhebungen teil. Das Geschlechterverhältnis in der bayerischen Teilstichprobe ist mit 48,8 Prozent weiblichen zu 51,2 Prozent männlichen Befragten nahezu ausgeglichen. Für die Teilnahme an der Studie war das Vorliegen einer schriftlichen Elterngenehmigung für jeden Erhebungszeitpunkt erforderlich. 89 Prozent der Eltern ($n = 778$) haben ihre Zustimmung für alle Erhebungen gegeben. Vollständige Testdatensätze von T1 bis T3 liegen für 86,5 Prozent der Ursprungsstichprobe vor ($n = 753$).

Für Analysen unter Berücksichtigung der ethnischen Herkunft sind die KOALA-Daten nur bedingt geeignet, da der Anteil der Migranten bereits in der Ausgangsstichprobe auf eher moderatem Niveau liegt (bei 11,8 Prozent der Schüler wurde mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) und die absolute Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund klein ist. Zudem ließen sich in den bisherigen Analysen keine eigenständigen Effekte des Migrationsstatus unter Kontrolle der sozialen Herkunft nachweisen. Daher wird dieser Faktor nachfolgend nicht weiter berücksichtigt. Auch für das Geschlecht zeigten sich keine bedeutsamen Effekte, weshalb auf diese Variable nachfolgend ebenfalls nicht weiter eingegangen wird.

Für die Untersuchung wurden ausschließlich diejenigen Fälle verwendet, die bei den beiden im Folgenden dargestellten Variablen vollständige Werte aufweisen. Damit ergibt sich für die hier durchgeführte Untersuchung eine Stichprobengröße von 473 Fällen.

2. Verwendete Variablen

Um zum Einen die Komplexität der Entscheidungsfindung für eine Schulform innerhalb des bayerischen mehrgliedrigen Schulsystems für die Analysen zu reduzieren und zum Anderen die Fallzahlen in den einzelnen Kategorien nicht zu stark zu verringern, wurde die Entscheidung nicht für alle Schultypen gleichzeitig modelliert, sondern auf den Übergang zum Gymnasium bezogen.

Anmeldung am Gymnasium. Abhängige Variable bei dieser Untersuchung ist die *Anmeldung am Gymnasium*. Diese wurde mit „1“ für Anmeldung an einem Gymnasium und „0“ für Anmeldung auf einer anderen Schulform kodiert und am Ende der vierten Klasse erhoben, nachdem die Anmeldung an den weiterführenden Schulen bereits erfolgt war.

Akteursspezifische Vorstellungen von der Bildungskarriere. Zentral für die hier durchgeführte Untersuchung ist die explizite Unterscheidung der Vorstellungen der verschiedenen beteiligten Akteure. Die Variable *Schülerwünsche* gibt wieder, welche Schulform der Schüler nach der Grundschule am liebsten besuchen würde, wenn er selbst zu entscheiden hätte. Die *elterliche Bildungsaspiration* erfasst die Vorstellungen der Schülereltern. Die *Lehrerempfehlung* schließlich beinhaltet die von der Lehrkraft abgegebene Schulformempfehlung. Alle drei Variablen wurden im Längsschnitt mehrfach erhoben und dichotomisiert mit „1“ für das Gymnasium und „0“ für eine andere Schulform.

Schulische Leistungen. Mit der *Durchschnittsnote der Hauptfächer* und dem *Allgemeinen Leistungsindex* werden zwei Indikatoren für die schulischen Leistungen des Schülers herangezogen. Der grundsätzliche Unterschied besteht darin, dass die Schulnoten allen Beteiligten (Eltern, Lehrkraft und Kind) bekannt sind und somit einen stärkeren Zusammenhang mit der Anmeldung an der weiterführenden Schule aufweisen müssten als der allgemeine Leistungsindex. Letzterer wurde auf Basis von standardisierten Leistungstests gebildet und stellt für alle drei Gruppen der Akteure eine unbekannte Größe dar.¹ Der Leistungsindex dient damit als „neutraler“ Indikator für das Leistungspotenzial des Schülers. In den Analysen werden die Daten der Messung in der 4. Klasse verwendet, da die Schulformwahl im direkten Bezug zu den Leistungen in diesem Zeitraum steht.

Schülermerkmale. Um der Besonderheit dieser Untersuchung, der expliziten Einbeziehung der Schülerwünsche, gerecht zu werden, wurde eine ganze Reihe von Schülermerkmalen in die Analysen aufgenommen. Hierdurch soll geprüft werden, ob die Schülerwünsche über Schülermerkmale vermittelt werden. Unter den im Datensatz zur Verfügung stehenden Merkmalen wurden für die Analysen diejenigen ausgewählt, deren Einfluss auf die Schulwahl auch in anderen Studien bereits thematisiert wurde und von denen daher anzunehmen war, dass sie einerseits in engem Zusammenhang mit

1 Die Leistungstests wurden von Arbeitskreisen aus Lehrplanexperten unter wissenschaftlicher Begleitung entwickelt und sind curricular valide. Zu allen drei Messzeitpunkten wurden über Ankeritems verbundene Fachleistungstests in den Bereichen Leseverständnis, Rechtschreiben und Mathematik eingesetzt. Im Bereich Leseverständnis und Mathematik orientierte sich die Aufgabenerstellung an den Kompetenzmodellen aus IGLU und TIMSS. Im Fach Deutsch wurden zudem zum Bereich Sprachbetrachtung und zur Lesegeschwindigkeit Tests durchgeführt.

der Übergangsentscheidung stehen und andererseits bei der Entstehung der Schülerwünsche eine Rolle spielen. Mit dem *Fähigkeitsselbstkonzept* (die verwendeten Items wurden in Anlehnung an Schwarz et al. (1997) eigens für KOALA entwickelt) und der *schulischen Hilfflosigkeit* (Eigenentwicklung in Anlehnung an Schwarzer und Jerusalem (1999)) werden sowohl eine positive als auch eine negative Facette der schulischen Selbsteinschätzung des Schülers berücksichtigt. Darüber hinaus erfassen *Lese Freude* und *Interesse an Mathematik* (für beide Instrumente siehe Bos et al. 2005), wie stark sich die Schulkinder für die Kernfächer Deutsch und Mathematik interessieren. Als Indikator für den Stellenwert von Peers wurde außerdem der *Schulformbesuch der Freunde* (Eigenentwicklung für KOALA: „Auf welche Schulform werden die meisten deiner Freunde nach der vierten Klasse gehen?“) kontrolliert.

Merkmale der sozialen Herkunft. Bei der Analyse von Schulübergangsentscheidungen ist insbesondere die Kontrolle der sozialen Herkunft von großer Bedeutung. Mit dem *ISEI-Status* („International Socio-Economic Index of Occupational Status“; Ganzeboom et al. 1992) und dem *höchsten Schulabschluss im Haushalt* werden zwei zentrale Indikatoren dafür berücksichtigt. Der ISEI-Familienstatus wurde aus offenen Berufsangaben kodiert. Grundlage waren jeweils die Angaben der männlichen Bezugsperson im Haushalt (bei fehlenden Angaben wurden die der weiblichen Bezugsperson verwendet). Der höchste Schulabschluss im Haushalt wurde zu drei Stufen zusammengefasst (Kategorien: nicht höher als Hauptschule; Realschule/POS 10; Gymnasium) und mithilfe von Dummy-Variablen in die Analysen einbezogen.

Damit steht insgesamt ein Variablenbündel zur Verfügung, das die zentralen Einflussfaktoren für den Schulübergang mit den hier fokussierten Schülerwünschen zu einem aufschlussreichen Gesamtpaket integriert.

3. Analysemethoden

Im Folgenden werden zunächst die Zusammenhänge zwischen den Schülerwünschen und den weiteren Variablen analysiert. Anschließend wird im Längsschnitt die Entwicklung der Schülerwünsche kombiniert mit den Bildungsaspirationen der Eltern betrachtet. Schließlich wird im letzten Schritt eine logistische Regression durchgeführt, um zu überprüfen, ob der erwartete Einfluss der Schülerwünsche auf die Anmeldung an der weiterführenden Schule empirisch nachgewiesen werden kann. Hierfür wurden zunächst die kombinierten Eltern-Kind-Aspirationen mithilfe von Dummy-Variablen in ein Regressionsmodell eingebunden und sukzessive um weitere Einflussfaktoren erweitert. Allerdings besteht dabei das Problem, dass sich die Regressionskoeffizienten nicht ohne Weiteres über verschiedene Modelle hinweg vergleichen lassen (vgl. Mood 2009). Um dieses Problem zu lösen, wurden daher für die Ergebnisdarstellung nicht wie sonst üblich Odds Ratios, sondern y-standardisierte Koeffizienten verwendet.

IV. Ergebnisse

1. Bildungsaspirationen zum Übergangszeitpunkt

Tabelle 1 weist die Interkorrelationen der Variablen Schülerwunsch, Bildungsaspirationen der Eltern, Lehrerempfehlung sowie der tatsächlich erfolgten Anmeldung aus. Um das Problem der kausalen Zuordnung zwischen Aspirationen und der zum dritten Messzeitpunkt (4. Klasse) bereits realisierten Anmeldung zu umgehen, wurden sowohl Schülerwünsche als auch Bildungsaspirationen der Eltern zum zweiten Messzeitpunkt (3. Klasse) verwendet. Dadurch wird sichergestellt, dass noch keine Anpassung der Erwartungen an die tatsächliche Realisation der Anmeldung stattgefunden hat. Die Lehrerempfehlung wurde in der dritten Erhebungswelle (4. Klasse) erhoben. Zunächst fällt auf, dass sämtliche Variablen signifikant mittelhohe bis hohe Korrelationen aufweisen. Darüber hinaus ist die Korrelation der Schülerwünsche mit der Gymnasialanmeldung zwar tendenziell etwas niedriger als die der anderen Variablen, allerdings ist sie mit einem Koeffizienten von 0,55 immer noch hoch. Dies kann bereits als erstes Indiz für die Vermutung gewertet werden, dass die Schülerwünsche bei der Entscheidung über die weiterführende Schule potenziell von Bedeutung sein könnten.

Tabelle 1: Korrelationen (Pearson) zwischen Schülerwunsch, elterlichen Bildungsaspirationen, Lehrerempfehlung und Gymnasialanmeldung in der 4. Klasse

| | Schüler- wunsch GY (Klasse 3) | Bildungs- aspiration für GY (Klasse 3) | Empfehlung für GY (Klasse 4) | Anmeldung am Gymnasium |
|--------------------------------------|-------------------------------------|---|------------------------------------|------------------------------|
| Schülerwunsch GY (Klasse 3) | 1 | | | |
| Bildungsaspiration für GY (Klasse 3) | 0,514 | 1 | | |
| Empfehlung für GY (Klasse 4) | 0,402 | 0,526 | 1 | |
| Anmeldung am Gymnasium | 0,553 | 0,670 | 0,712 | 1 |

Alle Koeffizienten sind signifikant, $p < 0,001$. $N = 473$.

Datenbasis: KOALA-Studie, eigene Berechnungen.

Um dies etwas näher zu beleuchten, gibt *Tabelle 2* einen Überblick über die Korrelationen der Aspirationsvariablen mit sämtlichen für die Analyse ausgewählten Kovariaten. Dadurch sollen zunächst möglichst breit Informationen über den Zusammenhang mit den jeweiligen Bildungsaspirationen der einzelnen Akteure gegeben werden. Die ausgewiesenen Korrelationen sind ausnahmslos hoch signifikant auf dem Ein-Prozent-Niveau. Der stärkste Zusammenhang findet sich zwischen der Empfehlung der Lehrkraft und den Noten in den Hauptfächern ($r = -0,74$). Der Leistungsindex weist dabei keinen so starken Zusammenhang ($r = 0,62$) mit der Laufbahnenempfehlung der Lehrkraft auf wie die Durchschnittsnote. Dies ist wohl auf die Tatsache zurückzuführen, dass dieser Indikator für das latente Leistungspotenzial des Schülers im Gegensatz zu den Schulnoten keinem der drei beteiligten Akteursgruppen bekannt ist. Zudem können in die Noten und Empfehlungen auch andere Aspekte (wie etwa Motivation, Anstrengung) einfließen, die bei den Testleistungen nicht über eine Beurteilungskomponente durch die Lehrkraft mit eingeschlossen sind. Das gleiche Bild zeigt sich auch beim Zu-

sammenhang zwischen den Leistungsindikatoren und der realisierten Anmeldung am Gymnasium. Stets liegt die Korrelation mit den Testwerten unter der mit den Noten. Den geringsten Zusammenhang mit der schulischen Leistung zeigen die Schülerwünsche ($r = -0,41$ bzw. $r = 0,38$). Daraus wird ersichtlich, dass die Wünsche der Schülerinnen und Schüler weniger von leistungsbezogenen Kriterien beeinflusst werden als die der Eltern und Lehrkräfte. Anscheinend spielen bei den Kindern andere Faktoren eine vergleichsweise größere Rolle.

Tabelle 2: Korrelationen (Pearson) der Kovariaten mit den Variablen Schülerwunsch, Elternaspirationen, Lehrerempfehlung und Gymnasialanmeldung in der 4. Klasse

| Kovariaten (erfasst in der 4. Klasse) | Schüler- wunsch Gymnasium (Klasse 3) | Elternaspi- ration für Gymnasium (Klasse 3) | Lehreremp- fehlung für Gymnasium (Klasse 4) | Anmeldung am Gymnasium |
|---|---|--|--|------------------------------|
| Durchschnittsnote Hauptfächer | -0,410 | -0,511 | -0,738 | -0,670 |
| Allg. Leistungsindex | 0,379 | 0,486 | 0,621 | 0,579 |
| Fähigkeitsselbstkonzept | 0,294 | 0,345 | 0,448 | 0,453 |
| Schulbezogene Hilflosigkeit | -0,204 | -0,227 | -0,383 | -0,298 |
| LeseFreude | 0,202 | 0,286 | 0,274 | 0,285 |
| Interesse an Mathematik | 0,189 | 0,193 | 0,233 | 0,261 |
| Schulformbesuch der Freunde | 0,297 | 0,350 | 0,473 | 0,522 |
| Sozialer Status (ISEI) | 0,278 | 0,344 | 0,276 | 0,385 |
| Höchster Schulabschluss im HH (3-stufig) | 0,357 | 0,421 | 0,360 | 0,423 |

Alle Koeffizienten sind signifikant, $p < 0,001$. $N = 473$.

Datenbasis: KOALA-Studie, eigene Berechnungen.

Bei der Untersuchung der Schülermerkmale (Fähigkeitsselbstkonzept, schulbezogene Hilflosigkeit, LeseFreude, Interesse an Mathematik, Schulformbesuch der Freunde) zeigen sich Zusammenhänge auf tendenziell eher moderatem Niveau. Sowohl die LeseFreude als auch das Interesse an Mathematik korrelieren zwischen 0,2 und 0,3 mit den drei Aspirationsvariablen und der Gymnasialanmeldung. Auch die Beziehung zur schulbezogenen Hilflosigkeit ist nur unwesentlich stärker. Das Fähigkeitsselbstkonzept weist etwas höhere Korrelationen mit den einzelnen Aspirationen auf, am stärksten ist der Zusammenhang mit der Empfehlung der Lehrkraft ausgeprägt ($r = 0,45$). Die Lehrerempfehlung weist auch mit den übrigen Schülermerkmalen fast in allen Fällen die vergleichsweise höchsten Zusammenhänge auf. Offensichtlich geht die Lehrkraft bei ihrer Diagnose tatsächlich nicht nur auf schulische Leistungen ein, sondern berücksichtigt auch Merkmale der Persönlichkeit. Dafür spricht auch, dass die Schülermerkmale ausnahmslos höher mit den Empfehlungen der Lehrkraft korrelieren als mit den Wünschen des Schülers selbst. Von den Schülermerkmalen weist der Schulformbesuch der Freunde die stärksten Zusammenhänge mit den einzelnen Aspirationen auf. Dies entspricht den in der Einleitung skizzierten Befunden in der Tradition der Wisconsin-Studie.

Die Indikatoren für die soziale Herkunft hängen tendenziell etwas stärker als die Schülermerkmale, aber geringer als die Leistungen, mit den Aspirationsvariablen zusammen. Sämtliche Korrelationen liegen zwischen 0,2 und 0,4. Dennoch ist das Vor-

Soziologische Bildungsforschung

Becker, R.; Solga, H. (Hrsg.)

2012, VI, 498 S. 23 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00119-3